

EDUCAÇÃO E HUMANIDADE(S) – RASTROS ÉTICOS E POLÍTICOS DO PROJETO FILOSÓFICO MODERNO

*Cleber Gibbon Ratto**

*Paula Correa Henning***

RESUMO

Este texto é resultado de uma discussão sobre as atuais políticas de controle social coincidentes com a crítica dos fundamentos modernos da educação numa progressiva abertura institucional e uma problematização dos modos de justificar a tarefa educacional nos termos da igualdade humana e seus efeitos sobre os discursos educacionais. Nesse solo, proliferam os discursos de *garantia dos direitos* e da *inclusão*, cuja legitimação se dá por meio das ciências humanas modernas. Coloca-se o desafio de pensar a educação nessa tensão permanente entre a herança ética e política proveniente da modernidade e as permanentes tentativas de desmontagem desta tradição. Talvez a maior potência de nossas práticas se efetue exatamente nesse jogo tenso e problemático, pouco passível de equações apaziguadoras. É na imanência desses jogos de poder/ saber que são produzidas as “humanidades” de nossos discursos.

PALAVRAS-CHAVE: Humanidades. Educação. Ética. Política.

ABSTRACT

This text is a result of a discussion about the current policies of social control, coincident with the critiques of the modern foundations of education in a progressive institutional opening, is a problematization

* Doutor em Educação pela PUC-RS. Pesquisador e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. UNILASALLE. E-mail: gibbon@metodistadosul.edu.br

** Doutora em Educação pela UNISINOS e Professora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação Educação em Ciências e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG/RS). E-mail: paula.henning@ig.com.br

of the ways of justifying the educational task in terms of human equality and its effects over the educational discourses. In this soil, the discourses of *guarantee of rights* and of *inclusion* proliferate, whose legitimization happens through the modern human sciences. There is the challenge of thinking about education in this permanent tension between its ethical and political heritage originating from modernity and the permanent attempts of disassembling this tradition. Maybe the largest potency of our practices occurs exactly in this tense and problematic game, little susceptible to conciliating equations. It is in the permanence of these power-knowledge games that the “humanities” of our discourses are produced.

KEYWORDS: Humanities. Education. Ethics. Politics.

A vontade de progresso e renovação, emblemas típicos da modernidade política e intelectual, cedeu lugar progressivamente a uma compulsiva movimentação na direção do “novo” e do “diferente”. O tempo de duração das novidades diminuiu drasticamente e nos vemos diante da aparente inevitabilidade de uma reinvenção permanente de nossos modos de ser e conviver. Rapidamente, as novidades tornam-se obsoletas e precisamos substituí-las por novas e mais excitantes experiências. Não basta ser novo e diferente, é preciso que a novidade e a diferença sejam permanentemente reencenadas, a cada instante, para nos libertarmos do “fantasma” de nos tornarmos *retrô*.

Esse conjunto de condições emerge de uma transformação bastante importante nas características de organização social de nosso tempo. Mais precisamente, na esteira daquilo que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman chama de liquefação da modernidade, considerando o uso da “‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade”. (BAUMAN, 2001, p. 9)

Para ele, desde o começo, a modernidade constituiu-se como um processo de liquefação dos sólidos, concebidos como todas aquelas estruturas rígidas, aparentemente impermeáveis à passagem do tempo e ao curso das transformações. Essa teria sido a característica fundamental da modernidade em seu projeto renovador.

No entanto, esse caráter por assim dizer “desmanchador” do presente não tinha outro propósito, senão construir um mundo novo, livre, em que passassem a existir outros sólidos, esses agora, com maior grau de perfeição. Na análise desenvolvida por Bauman, o desejo moderno de estabelecimento de uma realidade previsível e conseqüentemente administrável passava, necessariamente, pela destituição de figuras consolidadas, cuja existência sólida impedia o surgimento de um “admirável mundo novo” tão sólido ou mais que o anterior.

A modernidade líquida, no entanto, traço marcante das sociedades contemporâneas, operaria por outro princípio:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro. (BAUMAN, 2001, p.12)

Uma nova política, estabelecida por força de uma importante modificação no arranjo de poder que rege os modos de organização social na atualidade faz com que padrões, códigos e regras a partir dos quais podíamos nos formar sejam colocados em questão, mas não mais em favor de outros e novos pontos estáveis de orientação. No entanto, isso não equivale dizer que nos tornamos mais livres ou autônomos para constituição de nossos próprios modos de existir. A operação dessa nova política na trama social acaba por resultar numa importante alteração de nossos padrões interacionais.

A educação nesse contexto se vê desafiada a rever suas bases de justificação frente a uma impotência da metafísica na consecução de um projeto universalizante do mundo moral. Como agência privilegiada do pensamento moderno na instalação de um projeto ético com pretensões

majoritárias, a educação frente à crise da razão vê-se ante uma crise dos fundamentos.

A ausência de um fundamento sobre o qual possam pousar com segurança os projetos educacionais ou, no mínimo, o enfraquecimento de tal ideia, faz com que se produzam importantes deslocamentos, levando a uma mudança não menos importante nos modos de compreender, justificar e orientar o agir moral.

Se, outrora, as mecânicas disciplinares estavam na direta dependência de determinados meios de fechamento e institucionalização, hoje parecem funcionar com nítida eficiência numa sociedade que se define pela abertura e pela flexibilização de seus padrões institucionais. Todo um movimento, inaugurado com as profundas transformações que especialmente a segunda metade do século passado fez proliferar, trabalha na direção de uma ampla fragilização das instituições que até então vigoravam como pilares de um ideário de integração social, isso nas mais diferentes agências sociais, escolas, famílias, hospitais, indústrias, entre tantas outras. Novos padrões de sociabilidade tanto na vida doméstica quanto laboral e comunitária carregam em comum a marca de uma certa antipatia pela territorialidade, pelos lugares mais estáveis, pela duração. Como aponta Bauman, estamos “testemunhando a vingança do nomadismo contra o princípio da territorialidade e do assentamento.” (BAUMAN, 2001, p. 20) De maneira muito clara, Deleuze coloca em questão alguns desses novos modos de organização, valendo-se daquilo que prefere chamar por sociedade de controle. Acompanhando um fragmento de sua argumentação teremos chance de perceber a sintonia dessa perspectiva com aquilo que temos apontado.

Os que velam pelo nosso bem não têm ou não terão mais necessidade de meios de fechamento. Tudo isso, as prisões, as escolas, os hospitais já são lugares de discussão permanentes. Não vale mais reexpandir os cuidados a domicílio? Sim, é sem dúvida o porvir. Os ateliês, as usinas, isso racha por todas as extremidades. Não valem mais os regimes de terceirização e o trabalho a domicílio? Não há outros meios de punir as gentes que a prisão? As sociedades de controle não passarão mais por fechamento. Mesmo a escola. É necessário bem vigiar os temas que nascem, que se desenvolverão dentro de quarenta ou cinquenta

anos e que nos explicam que o admirável seria fazer, ao mesmo tempo, a escola e a profissão. (DELEUZE, 2003, p. 299–300)

Ou ainda, Deleuze discutindo a mesma espécie de questões em um texto de 1990.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação de novas formas que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. (DELEUZE, 1992, p. 220)

Meios pelos quais a sociedade de normalização passa a servir-se de novas estratégias para consecução de seus propósitos. As disciplinas já não estão mais apenas ancoradas na existência e manutenção das instituições que até então lhe serviam de suporte. Em algumas situações específicas, bem ao contrário, a normalização acontece exatamente pela operação de um princípio *desinstitucionalizador* que nessa configuração social passa a ser a *norma*. A norma agora é “desconstruir”.¹

Apesar de reconhecer a grande importância de tais movimentos no intento político por construção de novos padrões de organização social, na maioria das vezes ancorados em justificativas e procedimentos altamente “humanizadores”, não se pode deixar à margem de reflexão os grandes descompassos produzidos. Longe de estabelecerem uma realidade redimida de sua vocação disciplinadora, muitos desses novos procedimentos parecem instituir outros regimes de controle, agora mais flexíveis na materialização

¹ Mesmo reconhecendo a existência de um conceito específico, cunhado por Derrida, para a ideia de “desconstrução”, optamos aqui por fazer uso dessa expressão com um sentido bastante corriqueiro e usual em nossos dias. Desconstruir parece ser uma designação própria para toda e qualquer ação de desconfiança, crítica, questionamento ou ataque a certas instituições, especialmente aquelas que são tomadas como pilares de uma determinada tradição.

de seus procedimentos. Mais flexíveis, mas não isentos de sua inscrição na grande cena de modernização dos procedimentos da norma.

Numa análise bastante instigante acerca dos modos de organização da escolaridade contemporânea, Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, propõem uma noção bastante curiosa, a *forma escolar* como parâmetro hegemônico dos processos de socialização. Com esse operador conceitual os autores tratam de apresentar alguns dos mecanismos pelos quais a escola da atualidade, mesmo flexibilizando suas fronteiras materiais, seus muros, o uso de seus equipamentos, mantém praticamente intactas certas posições em torno daquilo que vem sendo a *norma* escolar. Acompanhemos este primeiro fragmento no qual são apresentadas condições da assim chamada “abertura” institucional muito próxima daquilo que experimentamos na atualidade.

Entre as críticas, uma das mais frequentes é a que denuncia a escola estando muito separada da realidade exterior, demasiadamente “fechada”. Aliás, os responsáveis pela escola no mais alto nível propõem o que chamam de “abertura” da escola. Assiste-se, assim, a um certo número de transformações: intervenção nas escolas de agentes exteriores à instituição (animadores, diversos interventores...), abertura das salas, proposição de atividades escolares mais “voltadas para o exterior” maior inserção de certas famílias na escola, etc. Existe uma relativa alteração dos limites entre escola e seu entorno, alteração que leva ainda a perguntar se a forma escolar não está prestes a explodir ou, até mesmo, ser ultrapassada, substituída por uma outra forma. (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001, p. 44)

Os autores descrevem posições muito parecidas com aquelas que cotidianamente povoam a cena educacional. Uma reunião escolar, um projeto político pedagógico, uma discussão entre técnicos em educação, uma conversa de professores, uma proposição de atividades, enfim, parece que tais preocupações com aquilo que seria a “abertura” do espaço institucional, especialmente por força de uma permeabilidade a agentes externos à escola, poderiam dar-se nestes termos em qualquer um dos espaços acima referidos. A escola abrindo suas portas para a

comunidade, a inserção das famílias, o investimento no entorno escolar, as atividades em cooperação com outras instituições, as parcerias com agentes educadores externos. Nada disso nos é estranho no discurso educacional contemporâneo. Ainda há as premissas da abertura, fluidez e flexibilidade. Os contornos espaciais aparentemente se tornam cada vez mais permeáveis, fluidos, parcos de precisão. Mesmo nas situações em que isso ainda não acontece, predomina a crença de que mais cedo ou mais tarde todos seremos levados ao irremediável desfazimento de nossas fronteiras. Trata-se de um exemplo de discurso que sustenta a associação entre flexibilização institucional e liberdade. Quanto maiores os meios de abertura e reformulação das instituições que operavam no registro de seus claros e bem definidos limites, sejam elas quais forem, tanto maior a chance de estarmos mais livres e autônomos.

Compartilhamos com os autores citados a formulação de uma outra hipótese, menos otimista e talvez menos acalentadora.

De nossa parte, nossos trabalhos nos convidam a formular uma outra hipótese que é a seguinte: estas alterações dos limites da instituição escolar, estas incursões no domínio tradicionalmente reservado à escola por parte de agentes exteriores a ela ou mantidos afastados dela, esta “abertura” da escola para recuperar esta expressão resultante da prática, tudo isso é, pelo contrário e justamente, tornado possível pelo fato de que, em nossa formação social, o modo escolar de socialização é o modo de socialização largamente dominante e hegemônico. Dito de outro modo, o espaço escolar poderia se “abrir” porque esta “abertura” não colocaria em causa a predominância da forma escolar sobre a socialização. O modo escolar de socialização e a forma escolar não seriam, portanto, fundamentalmente afetados pelas transformações institucionais. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 45)

Parece que nosso tempo tem produzido uma mecânica de normalização que não é em nada incompatível com os meios de abertura e flexibilização. Ao contrário disso, julgamos que colocar as instituições em revista, e com isso todo o seu repertório disciplinar, faz parte de um processo ainda assim normalizador, no qual a norma passa a ser a

própria “mudança”, a “abertura”, a “desinstitucionalização”. Com isso não nos tornamos, como por decreto ou passe de mágica, mais livres ou autônomos. O que se passa é um refinamento das modalidades de controle, operando agora pelo sedutor princípio da mudança e da transformação. Como no exemplo apresentado, já não é a defesa dos limites da escola com suas competências disciplinares específicas o que a faz eficiente, mas a potência de alastramento de um certo modo escolar de socializar, outrora encarcerado na escola e atualmente disseminado por muitas das práticas sociais, mesmo as ditas “não-escolares”. Assim, as tecnologias disciplinares abrem mão da ostensiva visibilidade institucional de seus procedimentos, para infiltrarem de modo ainda mais eficaz as práticas sociais naquilo que elas têm de aparentemente mais libertas e isentas da ação do poder. Tem-se a paradoxal sensação de estar tanto mais livre e ao mesmo tempo cada vez mais obrigado, ainda que seja por si mesmo, a conduzir-se pelos ditames da norma.

* * *

Isso nos leva a pensar que é a *episteme* que determina a nossa relação com o saber. Existe uma ordem intrínseca que nos faz pensar, ser e agir de uma determinada forma. A *episteme* é a ordenação dos saberes que torna possível problematizar o mundo de uma determinada maneira e não de outra. Com isso, não se acredita que existam saberes universais à espera de serem descobertos, mas sim que eles são historicamente produzidos a partir da condição de possibilidade dada pela *episteme* daquele momento histórico. Assim, uma *episteme* ordena e valida os discursos. A forma como vemos o mundo e vemos a nós mesmos é determinada muito fortemente pela *episteme* na qual nos movimentamos, porque é ela que cria o campo das possibilidades e impossibilidades de nossas vontades de saber. Se hoje pensamos na sociedade como um espaço que deve ser de igualdade, por exemplo, é porque esse solo é criado pela *episteme* que nos abriga.

Os efeitos de uma determinada *episteme* são sentidos sempre em dois âmbitos, influenciando a vida social. Por um lado, determinam uma *política* e por outro, uma *ética*. Como política, esses efeitos interferem na maneira como se dá o governo da população, da coletividade, da cidade. Como ética, interferem nos modos de governo do sujeitos sobre

suas próprias existências. Essas duas dimensões estão permanentemente conectadas, de modo que a produção do mundo da vida se dá numa tensão entre a política e a ética produzidas numa determinada episteme. Falar dos nexos da episteme com a própria criação da modernidade (ética e política) equivale a fazer a pergunta pelo quanto somos realmente livres para pensar e imaginar outros mundos enquanto pesquisadores das ciências humanas.

Igualdade, Liberdade e da Fraternidade – tripé dos ideais dos modernos revolucionários franceses – são os princípios da ética moderna, em relação direta com sua própria episteme. É sobre esse solo que nos acostumamos a pensar e a proferir nossos discursos. Os efeitos de sentido produzidos pelos mesmos geram efeitos no plano da ética e da política, já que são eles os autorizados a intervir sobre a realidade com a legitimidade de um certo modo *adequado* de saber, de conhecer, enfim, de *fazer ciência*.

E é para uma dessas figuras em especial, a *igualdade*, que desejamos voltar nossa atenção.

A tentativa de *garantir* a igualdade de todos quando se busca evidenciar que todos *devem* estar na escola e ser tratados como iguais – discurso tão caro às políticas educacionais da atualidade – acaba por constituir uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta a desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades. Concordando com a suspeita de Nietzsche, percebemos o quanto a tentativa de igualar a todos, de buscar a tão sonhada igualdade, “enxugar semelhanças e fabricar igualdades [pode ser] característica de olhos fracos”. (NIETZSCHE, 2001, p. 177)

Paradoxalmente, tal princípio acaba por produzir o seu avesso, uma espécie de supressão das diferenças que deveriam garantir. Contemporaneamente, a discussão da igualdade enquanto valor ideal da modernidade é pautada pela garantia de direitos e encarnada na proliferação constante dos discursos da inclusão escolar. Assim, temos uma série discursiva que conecta três elementos: a igualdade como figura hegemônica de modernidade, o discurso da garantia de direitos na sociedade contemporânea e os discursos da “inclusão” no campo educacional. Percebemos que os discursos da inclusão funcionam pela ativação do princípio da igualdade humana em geral e da igualdade de direitos perante a lei. No entanto, a garantia dessa igualdade, dada tanto

no primeiro quanto no segundo caso, implica em abrir mão de algumas condições de singularidade das vontades, dos comportamentos, dos modos de expressão, de tal forma que se estabelece uma espécie de *contrato* de igualdade onde o preço cobrado é uma certa homogeneidade não natural e eventualmente um aplainamento das diferenças. Em última instância, esse “pensamento moderno avança naquela direção em que o outro do homem deve tornar-se o mesmo que ele”. (FOUCAULT, 2002, p. 453)

Essa busca pela igualdade, pelos direitos *humanos* – aliás, o que são direitos humanos senão a soberania de uma cultura em relação a outra? – corre-se o risco de sonegar as diferenças, já que equaliza, homogeniza, emparelha o que é heterogêneo para poder dar o mesmo tratamento legal, educacional, cultural, etc. A forma escolar é um exemplar típico desse aplainamento.

Dentro da *episteme moderna* existem zonas do não pensado. Porém, o projeto dessa episteme é que essas zonas se tornem pensáveis assim que possível. É a própria episteme que fornece o lugar para aquilo que pode ou não ser objeto do pensamento. Nada aqui foge à possibilidade de pensamento. As questões que ainda não foram pensadas, um dia serão submetidas aos modos de saber modernos. Assim, o projeto utópico da modernidade é tornar tudo pensável, tudo passível de ser reduzido ao conhecimento humano racional, a ciência dominaria o mundo.

Do mesmo modo que essa submissão ao conhecimento vale para todas as diferenças do mundo, ou seja, tudo um dia será pensável e conhecido, bastam o tempo e o progresso, também os discursos da inclusão consolidam essa pretensão. Um dia todos serão incluídos, todos farão parte, nada e ninguém ficará fora do grande projeto moderno de conhecimento e domínio do mundo.

A educação parece ser o grande instrumento da modernidade para realizar seu projeto de controle sobre o mundo e, portanto, também sobre nossos modos de existir. A escola acaba por ser uma grande maquinaria que auxilia, decisivamente, para que esse projeto seja colocado em funcionamento e, assim, somos levados a saber somente o que podemos reduzir à medida do homem.

A discussão feita por Foucault (2002) acerca do “Pensamento do Mesmo” nos levou na direção das críticas mais radicais feitas por Nietzsche aos ideais da modernidade. Talvez a maior expressão desses ideais esteja

mesmo dada na consolidação dos valores revolucionários franceses que tiveram grande expressão na cultura ocidental. Igualdade, fraternidade e liberdade tornaram-se grandes bandeiras de todas as culturas que devem à modernidade seu compromisso com a *verdade* e com o *bem*.

Demonstrando que a igualdade não é uma condição natural, Nietzsche (2001 e 2005) declara que é através da condição de desigualdades que se força uma condição de igualdade. Através do direito legal, garantimos a igualdade de todos. A igualdade então elimina tudo que é da ordem da diferença.

Promotor da vida em coletividade, o indivíduo mais fraco em momento algum poderia abrir mão [da igualdade]. Por isso, instituiria maneiras de agir e pensar universalmente válidas censuraria toda originalidade, reprovava qualquer mudança. Exigiria ininterruptamente a vitória de cada um sobre si mesmo, para que a sociedade se fortalecesse. Igual entre iguais, o animal de rebanho talvez até cresse que os homens são todos irmãos. (MARTON, 2001, p. 186)

Assim, para Nietzsche a igualdade é uma astúcia dos fracos para se manterem em condição de equivalência. Na vida pública criamos estratégias para organizar a vida de modo a garantir a todos os mesmos direitos. Para isso, precisamos nos fazer parecidos, que sejamos iguais perante a lei, expurgando tudo aquilo que é da ordem da diferença mais radical, que coloque em xeque a nossa tão desejada condição de *irmãos*. Não queremos com isso, evidentemente, fazer a defesa de uma sociedade sem alguns parâmetros de regulação da ordem social, mas mostrar como esse mecanismo de regulação das diferenças acaba por cobrar um preço que, em alguma medida, frustra os próprios ideais igualitários da modernidade.

Vemos, com isso, a igualdade muito mais como uma estratégia que, longe de resolver disparidades, funciona como um contrato que estabelecemos para tentar equalizar o mundo. O fato dessa utopia de igualdade não se realizar completamente não a livra de produzir efeitos, pelo contrário, tanto produz efeitos que continuam fabricando discursos.

Com isso, *o desafio de integrar e incluir a todos* sob a tutela da forma escolar sustenta o entendimento de que somente a partir da educação

o homem se tornará verdadeiramente humano. Esse pensamento se refere ao valor moderno da humanização. Humanizar o homem, tornando-o educado, respeitoso, solidário, enfim, todo um conjunto de *virtudes* que fariam o indivíduo *tornar-se* humano. Curiosa e talvez paradoxalmente, os discursos que sustentam a humanização do homem estão calcados no pressuposto da universalidade e naturalidade do *humano* e de seus direitos. Por que tornar humano o que é humano a priori? Parece que estamos tratando, isso sim, de uma forma específica de *humanização*, aquela que é convencionalmente descrita e desejada pela Modernidade.

Para que o projeto moderno se efetive, ele utiliza diferentes instituições, devendo estas transmitir os valores necessários e vigentes que compõem a episteme da qual fazemos parte. A escola, como uma dessas instituições, construindo, fortificando e ratificando tal projeto, organiza a atividade educativa dirigindo-a para alcançar seus objetivos. O cumprimento da ordem torna-se peça central para o desenvolvimento da civilização moderna. A escolha por currículos, estratégias de ensino, metodologias, todas são racionalmente pensadas, visando o ordenamento necessário para, como queria Comenius (2002) – e as políticas públicas mostram ainda hoje essa pretensão – *ensinar tudo a todos*.

* * *

Com isso, parece que estamos diante de uma curiosa contradição: uma intensificação dos discursos que justificam a educação como valor universal calcado no sonho da igualdade humana e consolidam a obrigatoriedade da escolarização de todos que convivem com uma suposta crise das bases de justificação universalistas da tarefa educacional própria da modernidade, uma vez que consolidam com um prestígio cada vez maior os discursos culturalistas que apelam ao relativismo.

Talvez não se trate de resolver o impasse, mas de explorá-lo em sua potência criadora. Coloca-se para nós o desafio de pensar na educação nessa tensão permanente entre sua herança ética e política proveniente da modernidade e as permanentes tentativas de desmontagem dessa tradição. Talvez a maior potência de nossas práticas se efetue exatamente nesse jogo tenso e problemático, pouco passível de equações apaziguadoras. É na

imanência desses jogos de poder/saber que são produzidas as *humanidades* de nossos discursos e práticas.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Deux régimes de fous*. 1975-1995. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003. p. 299-300.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARTON, Scarlett. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discursos Editorial e Editora UNIJUÍ, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em revista, Belo Horizonte: n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Data de registro: 14/11/08

Data de aceite: 08/10/09

